

La formación inicial del profesorado de lengua extranjera

Daniel Madrid
Universidad de Granada

1. Introducción

En este trabajo, reflexionamos sobre diversas concepciones de formación del profesorado, los principios básicos que deben inspirar y regular dicho proceso, las exigencias de cualquier currículo de formación inicial, los componentes básicos del conocimiento profesional y los objetivos del currículo.

Puesto que las sociedades contemporáneas, en general, están sufriendo movimientos migratorios considerables que están configurando una sociedad cada vez más pluricultural y multiétnica, es lógico que la formación del profesorado de cualquier área curricular y en especial, la de las lenguas extranjeras, dedique un espacio importante a la interculturalidad y a la dimensión europea de la educación.

Otro aspecto fundamental de cualquier sistema de formación es la relación entre la teoría y la práctica así como las estrategias y técnicas de trabajo que se pueden emplear para integrar ambos componentes.

También presentamos varios principios que debieran inspirar la formación del profesorado en el futuro, centrándonos, sobre todo, en los cambios paradigmáticos que conlleva el sistema de convergencia europeo y en las competencias profesionales específicas que definen el perfil del profesorado de LE.

Finalizamos el artículo con un ejemplo práctico de investigación relacionada con el efecto que ejercen determinados aspectos del comportamiento docente en el alumnado.

2. Concepciones y principios sobre la formación del profesorado

Existe cierta variedad terminológica para referirse a esta actividad. Se suele hablar de *formación, preparación y desarrollo profesional*. En la bibliografía angloamericana sobre este tema, se han sucedido tres fases que se denominan *teacher training* (formación concebida como entrenamiento y formación de competencias específicas), *teacher education* (preparación influenciada por el paradigma del profesor reflexivo) y *teacher development* (entendida como proceso autoformativo y de desarrollo profesional).

Un aspecto básico de la formación del profesorado es su profesionalización, su especificidad y desarrollo autónomo, como han puesto de manifiesto Marcelo (1994), Carr y Kemmis (1983), Richards y Nunan, (1990), Montero y Vez, (1998) y Vez, (2001), entre otros.

En líneas generales, los procesos de formación del profesorado se han de diseñar de manera que integren los siguientes principios básicos:

- Su carácter *procesual* (DES, 1987), su carácter integrador de contenidos académicos y pedagógicos (Marcelo, 1989 y 1994; DES, 1984).
- La integración de la *teoría* y la *práctica* (Trappes-Lomax y McGrath, 1999; Korthagen y Kessels, 1999),
- Su relación con las *demandas educativas* de la sociedad (Ginsburg, 1998).

- Su carácter *social* y dinámico, la importancia del contexto y la interacción social (Tabachnick, 1981; Popkewitz, 1979) y su influencia en la construcción social del conocimiento profesional (Williams, 1999; Pollard, 1994; Haste, 1987; Vez, 2001), planteamientos muy enfatizados por la pedagogía crítica (Ayuste *et al.*, 1994).
- El principio de la individualización y *personalización* (García Hoz, 1981; McNergney y Carrier, 1981).
- El principio de supervisión y *control público* (*accountability*).
- La formación orientada a la indagación, reflexión e *investigación* (Stenhouse, 1975; Elliott, 1990; Shön, 1983 y 1987; Gimeno, 1983; Hewitt, 1999).
- Formación para la *diversidad* educativa, lingüística e intercultural (Chisholm, 1994; Parla, 1994; Grant y Secada, 1990; Vez, 2000, 2001 y 2002; Byram, Gribkova y Starkey, 2002).
- Formación desde y para las *nuevas tecnologías* (Ahmad, Corbett, Rogers y Sussex, 1985, Cabero *et al.* 1999, Madrid, 2003).

3. Claves paradigmáticas para el cambio en la formación del profesorado

Como ha resaltado Khun (1970), los cambios que se producen en cualquier campo del conocimiento no transcurren paso a paso ni de forma acumulativa, sino que emergen como resultado de las revoluciones repentinas que conforman la tradición del desarrollo del pensamiento de una comunidad particular. Estos cambios implican la adopción de puntos de vista nuevos por parte de investigadores y especialistas de la comunidad internacional. Cuando se produce un cambio de paradigma, vemos las cosas desde una perspectiva diferente. De acuerdo con Jacobs y Farrell (2001), Berman (1981) y Merchant (1992), el cambio de paradigma que hemos experimentado al final del siglo XX hay que encontrarlo en el paso del positivismo al *postpositivismo* y a los nuevos contrastes que se han impuesto y que se caracterizan por el énfasis que se pone en (Jacobs y Farell, 2001:2):

Positivismo	Postpositivismo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descontextualización ▪ Separación, elementos discretos ▪ Lo general y universal ▪ Objetivo y cuantificable ▪ Conocimiento externo de los expertos ▪ Control externo ▪ “Top-down” (de lo general a lo particular) ▪ Estandarización universal ▪ Enfoque hacia el producto 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización - Integración - Lo específico y particular - Subjetivo y cualitativo - Conocimiento interno de los participantes - Comprensión y reflexión - “Bottom-up” (de lo particular a lo general) - Diversificación - Enfoque hacia el proceso

Esta evolución ha traído consigo un alejamiento de la psicología behaviorista y de la lingüística estructural y un acercamiento al cognitivismo y a la psicología socio-cognitiva. Además se han adoptado unos enfoques lingüísticos más contextualizados y basados en los significados. Estos cambios de paradigma han contribuido a que orientemos el proceso de formación inicial del profesorado de LE en la dirección que marcan los trece puntos siguientes (2001: 3):

- 1) Enseñanza *centrada en el alumno*, en sus necesidades e intereses, siguiendo la tradición marcada por Dewey (1938) hace muchos años.
- 2) Mayor atención a los *procesos* de aprendizaje en lugar de centrarnos exclusivamente en los resultados finales. Se trata de ofrecer una enseñanza orientada hacia el proceso.

- 3) Prestar mayor atención a la naturaleza social del aprendizaje. En lugar de tratar a los alumnos como sujetos aislados y desligados del contexto social y escolar, se trata de contemplar el contexto social y escolar como el escenario donde tiene lugar la *construcción social de los aprendizajes*.
- 4) Tener en cuenta la *diversidad* del alumnado, su variedad de niveles y estilos cognitivos, su procedencia cultural, social y lingüística.
- 5) Construir sobre la *especificidad de los contextos académicos* teniendo en cuenta las aportaciones que surgen del alumnado, sus apreciaciones subjetivas y afectivas.
- 6) Fomentar un *aprendizaje holístico* en conexión con el mundo exterior alejándose del aprendizaje fragmentado y de elementos discretos de otras épocas.
- 7) Concienciar al alumnado sobre los *objetivos y contenidos* que aprenden y sobre las estrategias de aprendizaje que emplean para que sean más conscientes de sus procesos de aprendizaje.
- 8) Fomentar el *aprendizaje autónomo* y enseñar al alumnado a *aprender a aprender*, a aprender por sí mismo.
- 9) Propiciar el *aprendizaje significativo* en relación con las experiencias previas del alumnado.
- 10) Favorecer el desarrollo de un *aprendizaje duradero (lifelong learning)* y que no se centre exclusivamente en los conceptos y principios, sino más bien en el desarrollo de procedimientos y *capacidades*.
- 11) Favorecer el *aprendizaje por descubrimiento* a través del análisis e investigación de situaciones variadas.
- 12) Favorecer el *aprendizaje cooperativo* intensificando el trabajo por parejas y en equipos para que los alumnos aprendan en cooperación con otros y el profesor pase también a ser co-aprendiz (“co-learner”).
- 13) Poner las bases para que el alumnado busque el *desarrollo profesional*, más allá de la formación que recibe en las facultades de educación.

Más recientemente, Heyworth (2003) ha propuesto un nuevo paradigma para la formación del profesorado de idiomas que potencie:

- El desarrollo de una competencia lingüística general como paso previo para el desarrollo del plurilingüismo.
- El desarrollo de la competencia intercultural como prerrequisito para la tolerancia y el respeto a otras culturas.
- El desarrollo de destrezas generales de aprendizaje a través de la aplicación de enfoques reflexivos en el aprendizaje de las lenguas.

4. Los objetivos del currículo de la formación del profesorado

Para Gimeno Sacristán (1982: 91), los contenidos del currículo se han de seleccionar e impartir de manera que el futuro profesor consiga:

- conocimientos generales suficientes,
- sensibilización ante la psicología del niño,
- capacitación en diversas metodologías,
- comprender el gobierno del aula y del centro,
- programar la tarea docente,
- seleccionar y usar los medios técnicos apropiados,
- aplicar modelos de evaluación adecuados,
- integrar la escuela en el medio,
- organizar el aula,
- realizar las tareas administrativas del centro y
- atender las necesidades específicas de aprendizaje del alumnado.

En algunos sistemas educativos europeos, por ejemplo en el sistema británico, se han resaltado los siguientes objetivos de la formación inicial (DES, 1987):

- Potenciar y valorar determinados aspectos de la personalidad del profesor que propicien una buena enseñanza (entusiasmo, motivación, actividad, vocación, etc.).
- Facilidad para la comunicación.
- Buena disposición para cuidar y educar a los alumnos.
- Desarrollar mentes indagadoras y críticas.
- Capacitar para desarrollar en el alumnado conocimientos, capacidades, actitudes favorables y valores.
- Tratar adecuadamente la diversidad cultural y la mezcla racial de la comunidad.
- Saber aplicar las nuevas tecnologías.
- Aprender adaptarse a las necesidades de los aprendices y saber satisfacer sus necesidades.
- Favorecer aprendizajes significativos.
- Aplicar variedad de técnicas y métodos de enseñanza y aprender a evaluar con criterios acertados.

Los objetivos anteriores, aunque son bastante genéricos, constituyen un buen marco sobre el que se pueden definir las competencias profesionales del profesorado de LE, que veremos en el punto 8.2.

5. Relación teoría-práctica

Las encuestas que solemos aplicar para evaluar nuestra actuación docente con frecuencia nos indican que el alumnado se queja del carácter excesivamente teórico de los programas. Además, se considera que la teoría es poco útil para formarse como profesor. Para los alumnos, lo realmente necesario es la práctica porque piensan que la teoría no ayuda a resolver los problemas prácticos del aula.

No obstante, conviene definir el concepto de teoría y demostrar su utilidad para el profesor en formación si se integra debidamente con la práctica. Podemos decir que la teoría nace de la percepción de los fenómenos que nos rodean y de la especulación sobre su naturaleza, de las ideas y esquemas de pensamiento que nos formamos sobre ellos y que constituyen nuestro marco conceptual. De esta forma, elaboramos nuestras teorías personales sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (E/ALE) y justificamos la práctica.

Se suelen distinguir dos tipos de teorías que influyen y regulan constantemente la práctica docente. Por una parte, existe la *teoría personal o privada*, que surge durante el proceso de teorización desarrollado por el profesor (Eraut, 1994; Williams, 1994; Graves, 1996) y, por otra, la *teoría profesional o pública* de los investigadores profesionales, desarrollada por los expertos, publicada en los libros y artículos de revistas. Por consiguiente, las teorías personales son las que realmente informan y dan lugar a la práctica, ya sean explícitas o no. Pues es la reflexión sobre la práctica lo que posibilita que se formen las teorías personales. Además, hay que tener en cuenta que las teorías públicas o profesionales se pueden convertir en privadas o personales si se reflexiona sobre ellas, se interpretan y se reconstruyen de manera personal. Por tanto, como han indicado Griffiths y Taun (1992), la división entre teoría y práctica es en realidad una división entre teorías personales y teorías públicas, lo mismo que la práctica de cualquier profesor es un reflejo de su teoría privada y cuando los alumnos dicen que una asignatura es demasiado teórica, esto significa que hay demasiada teoría pública.

Partiendo de esta dicotomía, podemos concluir que lo que debemos hacer durante el periodo de formación inicial es favorecer la *metateorización* a través de la reflexión. Es decir, desarrollar en el alumnado la habilidad para que relacione la teoría con la práctica de diferentes formas, use las teorías personales a partir de la práctica, use y reconstruya las teorías profesionales para generar teorías personales. Pues, como afirma Williams (1999), los

profesores en formación necesitan comprender cómo teorizar, cuándo teorizar y cómo organizar sus teorías. A todo este proceso, hemos denominado metateorización.

6. Los componentes del conocimiento profesional

Los componentes del conocimiento profesional se suelen emplear como marco de referencia para diseñar los planes de formación inicial del profesorado. A lo largo de la historia, se han potenciado determinados componentes en detrimento de otros. Por ejemplo, en los años setenta, las instituciones pretendían ofrecer una formación inicial, una formación especializada en el área de conocimiento que se iba a enseñar, una formación pedagógica y didáctica (en torno al 20% de la carga lectiva total) y una formación práctica en la docencia a través de las prácticas escolares. Posteriormente, se han propuesto muchos otros modelos de conocimiento profesional.

Uno de los modelos más populares, en nuestro país, es el de Marcelo (1994), que distingue cuatro tipos de conocimiento profesional:

- psicopedagógico
- conocimiento del contenido
- conocimiento didáctico del contenido y
- conocimiento del contexto social y escolar

El valor relativo de los cursos que se ofrecen en los centros de formación de profesores ha quedado también demostrado en las investigaciones de Zeichner y Gore (1990) y en las conclusiones de los estudios de Mardie y Walker (1980), donde se demuestra que las enseñanzas que reciben los alumnos alteran poco las creencias que traen consigo y tienen muy poca influencia en sus acciones posteriores.

Respecto al conocimiento profesional del profesorado de LE, entre los estudios más sobresalientes podríamos destacar el de Golombek (1998) sobre el conocimiento práctico personal de las profesoras nativas de inglés y el de Numrich (1996), sobre los profesores noveles de inglés. Este último demuestra las inquietudes más acuciantes de los profesores principiantes:

- Necesidad de controlar la clase.
- Experimentar la enseñanza por sí mismos.
- Clarificar el valor que tiene usar libros de textos.
- Necesidad de experimentar métodos y técnicas de enseñanza.
- Descubrimientos inesperados en el aula (e.g. el valor de las situaciones informales de enseñanza y aprendizaje) y algunas frustraciones frecuentes.

Respecto a los contenidos del conocimiento profesional del profesorado de LE, Richards (1990) ha destacado los puntos siguientes:

- El conocimiento básico (*knowledge base*), que procede de la lingüística y de la teoría sobre el aprendizaje de las lenguas.
- El valor de la didáctica de la LE (*language teaching methodology*).
- Las prácticas docentes (*practice teaching*)

El sistema inglés de formación del profesorado tradicionalmente ha incluido cuatro tipos de conocimiento (Madrid, 1988; DES, 1987):

- "Subject studies" (asignaturas de la especialidad).
- "Curriculum studies" y "subject method" (didácticas específicas).
- "Education and professional studies" (aspectos psico-socio-pedagógicos).
- "School practice" (prácticas docentes).

Richards (1998) establece seis grandes campos de conocimiento como constitutivos básicos del conocimiento profesional base que debe poseer todo profesor de LE:

- Teorías sobre la enseñanza

- Desarrollo de las destrezas y competencias docentes
- Desarrollo de la competencia comunicativa con la LE
- Conocimiento del contenido de las asignaturas de la especialidad: Inglés, Morfosintaxis, Fonética, Aspectos culturales de la LE, Didáctica de la literatura en LE, etc.
- Conocimiento psicopedagógico y didáctico que fundamenta la toma de decisiones
- Conocimiento del contexto escolar
- Conocimiento práctico

Estos ámbitos del conocimiento profesional coinciden, en esencia, con los modelos que proponen Marcelo (1989, 1994), Richards (1990) y Shulman (1986) y debieran integrar los aspectos que se describen a continuación:

Teorías sobre la enseñanza

Las teorías sobre la enseñanza suministran la base teórica del diseño curricular que prepara el profesorado, así como la justificación del enfoque didáctico que se adopta y de las estrategias y técnicas didácticas que se emplean en cada momento. Las teorías sobre la enseñanza también ayudan a comprender la variedad de perspectivas bajo las cuales pueden analizarse los actos de enseñanza y aprendizaje de la LE.

Habilidades y competencias docentes

En el ámbito de las habilidades y competencias docentes podríamos señalar las siguientes (Richards, 1998:4):

- Seleccionar las actividades de aprendizaje más adecuadas.
- Presentarlas de forma adecuada, de acuerdo con las características individuales del alumnado.
- Habilidad para formular preguntas.
- Comprobar la comprensión del alumnado.
- Ofrecer oportunidades para la práctica.
- Mediar y monitorizar el aprendizaje del alumnado.
- Evaluar adecuadamente.
- Preparar actividades que propicien la interacción comunicativa.
- Establecer equilibrio entre el desarrollo de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa.
- Saber agrupar al alumnado para favorecer la interacción comunicativa en clase.
- Tratar los errores que comenten los alumnos adecuadamente.
- Favorecer el trabajo autónomo.
- Etc.

La descripción de la enseñanza en términos de habilidades y destrezas profesionales se ha enfatizado recientemente con el sistema de convergencia europeo.

La habilidad comunicativa del profesorado

Evidentemente, el profesor que enseña una LE debe, primero, conocer esa lengua y ser capaz de comunicarse con ella en diversas situaciones y contextos. Pero, además, el profesor debe ser un buen comunicador y debe enseñar y comunicar lo que se propone. Entre las destrezas y capacidades comunicativas que debe desarrollar el profesorado, podríamos destacar las siguientes (Richards, 1998:6; Gower y Walters, 1983:7-28):

- Saber establecer un contacto visual adecuado con el alumnado
- Uso adecuado de los gestos y de la expresión facial
- Cambios de posición y de movimiento en la clase
- Uso adecuado de la voz

- Metalenguaje y control del tiempo que se habla
- Fomentar la participación del alumnado
- Capacidad para establecer “rapport” con los alumnos.
- Etc.

El conocimiento de la especialidad

Este ámbito conceptual se suele denominar en la tradición angloamericana, “subject-matter knowledge” y se refiere a lo que deben saber los profesores de LE sobre su especialidad, sobre los conceptos y teorías específicas que constituyen las bases teóricas de la E/ALE. Entre los núcleos de contenido fundamentales, Richards (1998 y 1991) incluye los siguientes:

- | | |
|--|---|
| - Idioma extranjero | - Psicolingüística |
| - Fonética y fonología | - Gramática de la LE |
| - Adquisición de la LE/L2 | - Lingüística |
| - Diseño curricular | - Semántica |
| - Análisis del discurso | - Pragmática |
| - Sociolingüística | - Lenguaje y cultura |
| - Métodos de enseñanza y materiales | - Educación bilingüe |
| - Evaluación | - Introducción a la literatura en lengua inglesa y su didáctica |
| - Enseñanza de las destrezas comunicativas | - Prácticas docentes |
| - Aspectos socioculturales | - Investigación en el aula de LE |

Todas esas disciplinas formativas se pueden agrupar en tres grandes áreas o tipos de formación (Madrid, 1998): formación lingüístico-literaria, formación didáctica y formación práctica

Conocimiento psicopedagógico y didáctico

Como hemos visto en el modelo de Marcelo (1989, 1994), el conocimiento pedagógico contribuye a que el profesorado sepa desentrañar lo que subyace y se encierra en las destrezas, estrategias y técnicas didácticas que emplea en cada momento. En el modelo de Shulman, el conocimiento psicopedagógico y didáctico surge de la intersección entre el conocimiento del contenido y el pedagógico y guarda relación con la habilidad implicada en el concepto de *transposición didáctica* de Chevallard (1985, 1991), cuyo proceso de transformación pasa por cuatro fases (Shulman, 1987:15):

- *Preparación*: interpretación crítica y análisis de los textos.
- *Representación*: analogías, metáforas y explicaciones empleadas.
- *Selección*: repertorio de medios de enseñanza y organización de los mismos.
- *Adaptación a las características de los aprendices*: adecuación al alumnado teniendo en cuenta sus características personales e individuales.

Conocimiento del contexto escolar

Desde el punto de vista del contexto escolar es fundamental conocer (Posner, 1985: 2):

- Las políticas lingüísticas (estatus de la LE en la comunidad).
- Carácter de la asignatura en el currículo de la LE (opcional u obligatoria); primera LE o segunda LE.
- Factores ambientales: apoyo de los padres, expectativas.

- Factores sociolingüísticos: estatus de la lengua nativa de los aprendices, valores culturales, etc.
- Tipo de escuela: compensatoria, pública-rural, pública urbana, privada concertada, privada no concertada.
- Cultura escolar: creencias y prácticas.
- Nivel educativo del alumnado.
- Edad de los aprendices.
- Recursos didácticos y tecnológicos del centro, etc.

El Prácticum

El *prácticum* es uno de los componentes de la formación inicial de mayor importancia y trascendencia para la construcción del conocimiento profesional del alumnado. Es en esta fase donde realmente el alumnado se forma las teorías que lo van a conducir por los múltiples y complejos senderos de la enseñanza.

En líneas generales, podríamos sintetizar los *objetivos del prácticum* en los siguientes puntos:

- Conocimiento de la realidad educativa; conocer el funcionamiento de la escuela y la clase; resolver las rutinas diarias, etc.
- Perfeccionamiento de la aptitud docente: desarrollar actitudes y valores para la enseñanza.
- Identificar y analizar los aspectos psicopedagógicos implicados en la enseñanza.
- Integrar la teoría con la práctica; aplicar los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas educativas, extraer las correspondientes conclusiones y construir las teorías personales correspondientes.
- Desarrollar la reflexión sobre la acción y la investigación de determinados fenómenos para comprender mejor la enseñanza y aprendizaje de la LE.
- Comprobar la vocación del estudiante para la profesión.
- Conocimiento real del alumnado: intereses, necesidades, comportamientos, diferencias individuales, procesos de aprendizaje.
- Ensayar enfoques métodos y técnicas de trabajo variadas para la presentación y explotación de los contenidos de la enseñanza.
- Practicar diferentes modalidades de evaluación.
- Ofrecer oportunidades para relacionar el trabajo de la escuela y el aula con la comunidad y el entorno social.

7. La interculturalidad y la dimensión europea en la formación del profesorado

La diversidad de procedencia del alumnado, con motivo de los masivos movimientos migratorios que se están produciendo en el continente europeo, nos obliga a plantearnos la formación de un profesorado que sepa actuar en escenarios multiculturales y que esté capacitado para ejercer en el espacio europeo. Estos objetivos son ambiciosos y difíciles de conseguir a corto plazo, pero creemos que deben ser irrenunciables.

La formación intercultural ha de integrar no solamente el concepto de diversidad cultural y racial, sino el género, religión, clase social, capacidad, etc. Por eso, García (1990) propone una taxonomía de contenidos culturales en tres categorías: teoría, sociedad y clase (en Marcelo, 1994: 262-263).

Además de conocimientos, los docentes han de desarrollar destrezas y habilidades, tanto conductuales como cognitivas, que capaciten al profesorado para diagnosticar, evaluar, analizar contextos y conflictos.

La formación del profesorado para la diversidad cultural, de acuerdo con Parla (1994), ha de fundamentarse en tres ejes:

- 1) Un concepto de multiculturalismo e interculturalidad,
- 2) El conocimiento de los hechos.
- 3) Un análisis de la auto-identidad en relación con los valores que se transmiten.

Respecto a las *necesidades formativas* del profesorado para la interculturalidad, nos parecen relevantes las cinco competencias que establece Chisholm (1994):

- 1) La interculturalidad a través de la reflexividad (Irvine, 1990).
- 2) El desarrollo de la competencia intercultural (Giles, Coupland, Williams y Leets, 1991; Trujillo, 2002; Vez, Guillén y Alario, 2002, Byram, Gribkova y Starley, 2002)).
- 3) Capacidad para la comunicación intercultural efectiva (Barnlund, 1968; Curt, 1976; Hall, 1989; Bonvillain, 1993;).
- 4) Comprensión de la relación entre lengua y cultura (Heath, 1986; Corson, 1992;).
- 5) Comprensión de la relación entre lengua, cognición e interculturalidad (Sarbaugh, 1979; Langer, 1987; Vogt, Jordan y Tharp, 1987; Bonvillain, 1993; Schlesinger, 1991).

Entre los objetivos y contenidos básicos que debe incluir una adecuada formación intercultural del profesorado podríamos incluir los siguientes:

- Valorar la diversidad cultural y lingüística de Europa y de las minorías étnicas que se han establecido en el continente.
- Desarrollar en clase una perspectiva multicultural y multiétnica que apoye la diversidad y compartirla con los profesores en formación.
- Estudiar las aportaciones artísticas, literarias, musicales e históricas de diferentes figuras mundiales. estudiar sus similitudes, adaptaciones e influencias en los esquemas culturales de los posibles destinatarios.
- Estudiar las diversidades culturales e interétnicas, el grado de comprensión interracial del alumnado a través de la exploración y comparación de las similitudes y diferencias sociales, culturales, étnicas, raciales y de género.

Consideramos, además, la *dimensión europea* como un apéndice de la formación intercultural y creemos que se puede contribuir a ella impartiendo los contenidos y desarrollando las actitudes que proponen Willems (1993), Buchberger & Beernaert (1996) y Vez (2002).

8. Direcciones para el futuro

Lange (1990) propone un modelo general para la formación del profesorado basado en los planteamientos de Mulkeen y Tetenbaun (1987) sobre la sociedad tecnológica del futuro. Se parte de que el siglo XXI se caracterizará por la importancia del conocimiento, estará orientado hacia la gente, habrá un flujo intenso de información, los cambios se sucederán muy rápidamente, y habrá desplazamientos masivos de personas de diferentes razas y religiones de unos países a otros. Todos estos fenómenos tienen implicaciones importantes en la formación del profesorado, que deberá orientarse en estas direcciones:

- El profesorado, en lugar de actuar como transmisor de conocimientos, pasará a ser facilitador de un aprendizaje más duradero.
- Los ingredientes claves del desarrollo profesional serán la experimentación, la autonomía y la flexibilidad, dándole más responsabilidad al alumnado para que regule su propio aprendizaje.

- Uno de los componentes curriculares más importantes será la formación en interculturalidad, de tal manera que el alumnado sepa apreciar la complejidad de las sociedades multiculturales y sepa satisfacer las necesidades e intereses de sus miembros.

Además de las claves anteriores, debemos prestar máxima atención al *componente actitudinal*. Como señala Pennington (1989), si el profesorado no tiene actitudes adecuadas, todo la preparación sobre los aspectos metodológicos y didácticos tendrá poco efecto en el comportamiento docente.

8.1. Sistema de convergencia europeo

El diseño de los planes de formación, de acuerdo con el Marco Europeo de Educación Superior (véase Bolívar, 2003), se ha de llevar a cabo teniendo, como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán contemplar las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen y los trabajos que los alumnos deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.

El crédito europeo mide la cantidad de trabajo medio del alumno, entendida como el tiempo que éste necesita para dominar una unidad de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida a lo largo de la vida, siempre que esté reconocida por las universidades receptoras. Ese concepto de crédito europeo responde a un enfoque centrado en el alumno más que a un enfoque centrado en el profesor.

Los objetivos educativos se enuncian en forma de *competencias* (Zabalza, 2003). De este modo, los contenidos y el perfil profesional de las titulaciones se han de hacer teniendo en cuenta las *competencias* propias de los perfiles profesionales. Estas competencias representan una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento y su aplicación, y a las actitudes y responsabilidades– que describen los objetivos educativos de un programa de estudios o, dicho de otra manera, lo que los alumnos deberán ser capaces de hacer al final de un proceso educativo.

De un enfoque centrado en la enseñanza que hace el profesorado se pasa a uno *centrado en el aprendizaje* de los estudiantes donde estos han de ejercer una mayor iniciativa, autonomía supervisada, actitud más emprendedora y una mayor cota de responsabilidad de su propio aprendizaje.

El profesor adquiere el papel de acompañante, de supervisor y guía del aprendizaje, para alcanzar objetivos y competencias previamente definidas. Sin dejar de ser transmisor de conocimiento, éste papel se dirige a mayores niveles de tutoría, de apoyo y motivación para adquirir el conocimiento y habilidades, a la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento, a la selección crítica de materiales y fuentes, organización de situaciones de aprendizaje, etc., con relación al perfil que se desea obtener. Esto suele exigir un menor número de estudiantes para una adecuada autorización

El nuevo modelo prioriza el “aprender a aprender”. El proceso, contrariamente al vigente, se centra en el estudiante que aprende y, por eso, la unidad de medida es el trabajo del estudiante. Los planes de estudio, pues, a la larga derivan en planes de trabajo de los estudiantes. A su vez, la formación inicial debe complementarse con un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

8.2. La formación del profesorado de LE a través de competencias profesionales específicas

Dentro de ese contexto, pensamos que el proceso de formación del *Profesor Especialista en Lengua Extranjera* se ha de proponer preparar profesionales competentes en la LE que desarrollen, durante su periodo de formación inicial, conocimientos, competencias y actitudes que lo capaciten para enseñarla en varios contextos y niveles educativos y faciliten su desarrollo profesional. Para conseguir ese fin, creemos que ha de desarrollar un perfil profesional que permita (Madrid, 2005:99-100):

- 1) Poseer un **conocimiento científico** de la LE en la que se especializa.
- 2) **Usar** con soltura la **LE**, oralmente y por escrito, en el ámbito privado, público, educativo y ocupacional.
- 3) Saber **aplicar** los **conocimientos** y **técnicas** que ha adquirido durante su formación inicial en diferentes ámbitos sociales y educativos (competencia procedimental).
- 4) Ser capaz de trabajar de forma **autónoma** y **cooperativa** desarrollando en los alumnos habilidades y estrategias adecuadas que posibiliten el aprendizaje por descubrimiento.
- 5) Desarrollar **habilidades interpersonales** y una **competencia actitudinal** que permitan relacionarse adecuadamente con el alumnado, profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.
- 6) Saber guardar **equilibrio** entre el desarrollo del ámbito **cognitivo, procedimental y afectivo**.
- 7) Capacidad para ejercer la profesión con eficacia en su Comunidad Autónoma, en España y en la Europa multicultural y multiétnica actual reconociendo y aceptando la **diversidad multicultural** de la sociedad contemporánea; es decir, saber actuar en contextos escolares **multiculturales**.
- 8) Desarrollar competencias que permitan la movilidad por el espacio europeo.
- 9) Desarrollar actitudes comprometidas que propicien el **cambio** y **mejora** del proceso educativo y del entorno social en los contextos regionales, nacionales o internacionales donde se desarrolle la docencia.
- 10) Actuar como **investigador** de los procesos en que se desarrolla el trabajo, de manera que el profesorado pueda actuar como agente y creador de su conocimiento más que usuario y consumidor del mismo.
- 11) Desarrollar la competencia **lingüística** y **literaria** en la LE de su especialidad para ser capaz de consultar diversas fuentes de información, actualizar los conocimientos y emplear la lectura en la LE como fuente de placer.
- 12) Desarrollar un conocimiento vivencial o “experiencial” del país de la LE y de su cultura a través de **estancias**.
- 13) Saber valorar y fomentar los **intercambios de alumnos** y profesores con países donde se hable la LE para mejorar la competencia lingüística, comunicativa y sociocultural de los participantes en dichas iniciativas.
- 14) Saber usar el **aula** como contexto social para propiciar la **interacción comunicativa** ofreciendo al alumnado situaciones de enseñanza y aprendizaje que resulten significativas y comprensibles, fomentando la participación y la reflexión crítica.
- 15) Saber diagnosticar los **intereses** y las **necesidades** lingüísticas y comunicativas de los alumnos para planificar, **programar** e **impartir** un **currículo de LE abierto** y flexible, de manera que satisfaga las necesidades de los aprendices y las exigencias de los diseños curriculares de la Comunidad Autónoma, de España y del Marco de Referencia Europeo.
- 16) Saber actuar como **mediador** entre la estructura cognitiva del alumnado y las experiencias de aprendizaje de forma que se facilite el descubrimiento y la construcción de las ideas.

- 17) Desarrollar habilidades específicas para **motivar** e interesar a los estudiantes en la clase de LE y saber generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua que se enseña
- 18) Saber presentar, explotar los contenidos y facilitar la "construcción" de los aprendizajes de acuerdo con las características personales del alumnado al que se imparten las enseñanzas (madurez, estilos cognitivos, ritmo de aprendizaje, etc.).
- 19) Saber emplear técnicas de **temporalización** y de **agrupación** del alumnado adecuadas al tipo de tareas que se realizan en clase.
- 20) Preparar a los futuros profesores para que sepan **evaluar** el currículo de LE que aplican, su actuación profesional y el rendimiento de su alumnado mediante técnicas variadas de evaluación y autoevaluación.
- 21) Saber atender y tratar la **diversidad** del alumnado.
- 22) Saber usar cierta variedad de materiales y de fuentes de información incluyendo las **nuevas tecnologías** y saber aplicarlas a la enseñanza y el aprendizaje de la LE en varios contextos y niveles educativos.

9. Ejemplo de investigación sobre la importancia del comportamiento docente de profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la l2.

En este apartado vamos a proponer una investigación descriptiva que combina la metodología cuantitativa y cualitativa para estudiar la importancia de la actuación docente del profesorado en clase. Los resultados y conclusiones obtenidas, así como la metodología de investigación empleada, pueden ser de gran utilidad para la formación del profesorado ya que le ayudan a conocer la influencia que ejercen determinadas estrategias y comportamientos docentes en el alumnado.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico del ejemplo que hemos propuesto podría incluir la definición y revisión teórica de los siguientes aspectos (Madrid, 2004):

- La profesión docente: la enseñanza como profesión.
- Influencia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Estudios sobre la influencia de las características personales del profesor y del contexto del aula en el alumnado: investigaciones sobre la actuación del profesor en clase y su influencia en el aprendizaje de los alumnos

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: PREGUNTAS QUE PRETENDEMOS RESPONDER

Con el estudio que estamos sugiriendo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es más importante para el alumnado: que el profesor sepa mucho idioma o que lo enseñe bien?
- ¿Quiénes son mejores y consiguen mejores resultados:
 - Los profesores que *aprueban* a todos los alumnos o los que establecen un nivel y suspenden a los que no lo consiguen.
 - Los profesores que mantienen el control y la *disciplina* de la clase o los que mantienen una atmósfera relajada.
 - Los profesores que echan *tareas para la casa* diariamente o los que no mandan deberes.
 - Los profesores que *usan la LE* en clase o los que usan la lengua materna.
 - Los profesores que siguen un *currículo abierto* o los que siguen un *currículo cerrado*.
 - Los profesores que siguen el *libro de texto* o los que trabajan con sus propios materiales.

- El profesorado que organiza actividades por parejas y en equipo?
- ¿Qué ejerce mayor influencia en el alumnado: la forma de ser del profesor o su metodología de enseñanza?
- ¿Influye el entusiasmo y el interés del profesor en el de sus alumnos y en su rendimiento?

VARIABLES Y SUBVARIABLES QUE SE HAN CONTROLADO

A través de dos cuestionarios (véase Madrid, 2004), uno abierto y otro cerrado, hemos controlado qué percepciones tienen los alumnos de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad sobre la influencia de los siguientes factores en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE:

- V1. Importancia del conocimiento didáctico del contenido en comparación con el conocimiento del contenido.
- V2. Aprobar a todos/as vs. establecer un nivel y suspender a los alumnos que no lo consiguen.
- V3. Mantener la disciplina y el control de la clase vs. mantener una atmósfera más relajada.
- V4. Efecto de las tareas para la casa en los resultados académicos.
- V5. Uso de la LE en clase vs. uso del español.
- V6. Currículo abierto vs. currículo cerrado basado en objetivos preestablecidos.
- V7. Uso de los libros de texto vs. uso de materiales propios.
- V8. Efecto del libro de texto y su grabación en el aprendizaje.
- V9. Utilidad del trabajo por *parejas* y en *equipo* para el aprendizaje.
- V10. Influencia del carácter y la forma de ser del profesor
- V11. Influencia del entusiasmo y e interés del profesorado

MUESTRA

El estudio que sugerimos se ha llevado ya a cabo con una muestra de 233 chicos y 226 chicas; TOTAL: 459

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Recomendamos calcular la validez y fiabilidad de las pruebas, algunas medidas de tendencia central, la desviación típica y la varianza (ANOVA y T-Test).

RESULTADOS

Casi todo el alumnado reconoce que el comportamiento docente del profesor es fundamental e influye considerablemente en su rendimiento. El alumnado prefiere a los profesores que enseñan bien frente a los que saben mucho, pero no muestran habilidades didácticas. Los rasgos de personalidad también ejercen una gran influencia en el componente actitudinal y motivacional del alumnado, como veremos a continuación:

DATOS CUALITATIVOS

Opiniones del alumnado de Primaria:

Importancia de las habilidades didácticas

- Si el profesor sabe mucho y no sabe enseñar, no aprendemos nada. No sirve de nada saber mucho si no se sabe enseñar bien; si sabes mucho, pero no sabes enseñar no sirve de nada.
- Creo que son importantes ambas cosas: saber mucho y saber enseñar lo que se

sabe.

Importancia de las cualidades personales

- Si el profesor es bueno nos sentimos felices estudiando.
- Si el maestro es poco exigente no se aprende tanto; si es exigente se aprende más.
- Un profesor con buena didáctica y actitud transmite a los alumnos mayor respeto.
- Si no te cae bien el profesor, no estás a gusto y suspendes; si al alumno no le gusta el maestro nunca se sentirá bien.
- Te sientes más a gusto y pones más interés con un profesor simpático que con un borde al que te da miedo preguntarle tus dudas; si el profesor es un borde nadie le va a tomar en consideración; si un profesor es antipático y serio no se trabaja bien.
- Si un profesor nos enseña sin ser tan severo, se aprende más que si es muy exigente; me gustan los profesores que no son serios.
- Es mejor que el profesor sea abierto y se comunique con nosotros.

Opiniones y creencias el alumnado de SECUNDARIA y BACHILLERATO

Importancia de las habilidades didácticas

- Es más importante saber enseñar: de qué sirve ser un prodigio de persona si luego no sabes transmitir tus conocimientos; la forma de enseñar es más importante.
- Saber enseñar es más importante: puedes saber más que nadie en el mundo, pero si no sabes aplicarlo y enseñarlo a otros no sirve de nada.

Importancia de las cualidades personales

- El interés y la motivación del profesor es muy importante.
- Si el profesorado nos motiva, tendremos mejor comportamiento; si es serio tendremos una actitud negativa; si la profesora es amigable, entusiasta, dinámica y abierta, nos motivará más.

DATOS CUANTITATIVOS

Si tomamos en consideración los cursos y niveles académicos del alumnado, sus opiniones sobre las variables relacionadas con la actuación docente y la forma de ser del profesorado reflejan las siguientes valoraciones (escala de 0 a 4 puntos):

<i>ACTUACIÓN DOCENTE (Opinión del Alumnado)</i>	<i>Primaria</i>		<i>ESO (1)</i>		<i>ESO (2)</i>		<i>Bachillerato</i>		<i>Universidad</i>		<i>ANOV A</i>	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	Si g.
V1. Importancia de los aspectos didácticos	2,81	,73	2,85	,75	2,68	,51	3,15	,52	2,50	,60	,34	,84
V2. Aprobar a todos/as vs. establecer un nivel	1,30	,96	1,12	,43	1,45	,46	1,10	,56	,93	,20	,40	,80
V3. Mantener la disciplina vs. atmósfera relajada.	2,54	,69	1,85	,84	1,90	,64	1,95	,35	1,63	,25	1,63	,19
V4. Efecto de las tareas para la casa	2,75	,51	2,13	,66	2,00	,48	2,20	,14	2,76	,15	2,77	,05

V5. Uso de la LE en clase vs. uso del español.	1,83	,73	2,28	,36	2,06	,35	2,15	,21	2,93	,40	2,68	,05
V6. Currículo abierto vs. currículo cerrado.	2,58	,74	2,98	,60	3,11	,50	3,20	,14	2,90	,55	,90	,47
V7. Uso de los libros de texto vs. uso de materiales propios.	1,88	,90	2,30	,89	2,55	,45	2,85	,49	2,23	,25	1,04	,40
V8. Efecto del libro de texto y su grabación.	3,46	,36	3,07	,796	2,58	,727	2,90	,42	3,06	,15	1,98	,13
V9. Utilidad del trabajo por parejas y en equipo	2,82	,48	2,77	,57	2,78	,43	2,30	,75	2,63	,15	,56	,69
V10. Influencia del carácter y forma de ser del profesor/a vs.	1,88	,99	3,12	,38	2,80	,95	2,90	,14	3,16	,47	8,21	,00
V11. Influencia del entusiasmo y el interés del prof.	2,42	1,0	2,88	,45	2,93	1,02	3,10	,14	3,66	,20	3,27	,02

* En negrita, valores de $p = 0$ o menor que 0,05

La comparación de los valores medios a través del **T-Test** nos arroja los siguientes resultados:

	Pri. – Sec.		Pri.- Bach.		Pri.- Uni.		Sec.-Bach		Sec.-Uni.		Bach.-Uni.	
	T	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
V4	2,84	,01	1,45	,02	-,03	,97	-,12	,90	,15	-1,5	,02	-4,16
V5	-,71	,48	-,57	,57	-2,4	,03	,49	,63	-2,5	,03	,09	-2,4
V10	-1,76	,10	-1,37	,20	2,43	,03	,78	,45	11,06	,00	12,22	,00
V11	-,95	,35	-,91	,38	2,11	,06	-,62	,54	5,37	,00	4,41	,02

En la tabla anterior, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de Primaria y el de Secundaria y Bachillerato respecto a la variable 4 (Los profesores que asignan tareas para la casa diariamente consiguen mejores resultados que los que no mandan). Son los alumnos de Secundaria (2º Ciclo de ESO) los que menos valoran la realización de tareas en casa para el aprendizaje frente a los de Primaria y Universidad, que las consideran más relevantes.

También hemos encontrado diferencias significativas en la variable 5 (Uso de la LE-I en clase) a favor del alumnado de los cursos superiores, sobre todo de la Universidad, que demanda las clases en la LE frente a los de Primaria y 1er. Ciclo de ESO, que prefieren el uso sistemático del español para las explicaciones porque les resulta más fácil entenderlas.

Por otra parte, debemos destacar las diferencias entre el alumnado de Secundaria y el de Universidad respecto a la variable V10 (Influencia del carácter y forma de ser del profesor en el alumnado) y la V11 (Influencia del entusiasmo e interés del profesorado en el alumnado). En ambos casos, es el alumnado universitario el que más valora esos dos aspectos.

Si tenemos en cuenta la opinión de todo el alumnado, globalmente considerado, observaremos que los aspectos más importantes de la actuación docente del profesorado son los siguientes:

-
- V11. El entusiasmo y el interés del profesorado.
 - V7. El uso sistemático del libro de texto y de la grabación.
 - V1. El conocimiento didáctico del contenido frente al conocimiento del contenido.
 - V6. Currículo abierto y flexible frente a un currículo cerrado.
 - V9. El trabajo por parejas y en equipo para el aprendizaje de la LE
 - V10. El carácter y forma de ser del profesor/a vs. metodología de enseñanza.
-

CONCLUSIONES

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos nos han permitido dar respuesta a las preguntas y a los objetivos que nos hemos planteado en este trabajo y concluir lo siguiente:

El alumnado piensa que el conocimiento didáctico del contenido es más importante que el conocimiento del contenido, sobre todo en Primaria: “si el profesor sabe mucho inglés y no sabe enseñarlo, no aprendemos nada” pues “no sirve de nada saber mucho si no se sabe enseñar bien”. En Secundaria y Universidad, los alumnos se manifestaron en la misma línea: “¿de qué sirve ser un prodigio de persona si luego no sabes transmitir tus conocimientos?”.

Hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas (véase Madrid, 2004) entre el *alumnado* de Primaria y el de Secundaria y Bachillerato respecto al hecho de que “los profesores que asignan tareas para la casa diariamente consiguen mejores resultados que los que no mandan”. Son los alumnos de Secundaria (2º Ciclo de ESO) los que menos valoran la realización de tareas en casa para el aprendizaje, frente a los de Primaria y Universidad, que las consideran más relevantes.

También hemos encontrado diferencias significativas respecto al uso de la LE-I en clase. Está claro que los alumnos de los primeros niveles de Primaria y Secundaria no demandan un uso muy intensivo de la LE y prefieren el uso del español para comprender mejor las explicaciones y el vocabulario. En los niveles posteriores de Bachillerato y Universidad, el alumnado reclama mayor uso de la LE en clase. Si las clases fueran más comunicativas e interactivas y menos gramaticales, quizás comprendería el alumnado de todos los niveles educativos la importancia de usar la LE en todo momento.

Referencias bibliográficas

- Amad, K., Corbett, G., Rogers, M. y Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- Barnlund, D. (1968). *Interpersonal Communication: Survey and Studies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Berman, M. (1981). *The Reenchantment of the World*. Ithaca, N. Y.: Corner University Press.

- Bolivar, A. (2003). Espacio Europeo de Educación Superior: Marco Normativo y Curricular, Ponencia del seminario para la implantación del sistema de créditos europeos en la titulaciones de la universidades andaluzas. Granada, 10-14 de noviembre de 2003 (no publicado).
- Bonvillain, N. (1993). *Language, Culture and Communication: The Meaning of Messages*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cabero, J. et al. (1999). *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Universidad de Sevilla.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Palmer Press, Philadelphia.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La trasposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Chisholm, I. M. (1994). "Preparing Teachers for Multicultural Classrooms", *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, v14, p. 43-68.
- Cooper, R. L. Y Spolsky, B. (1991): *The Influence of Language on Culture and Thought: Essays in honor of Joshua A. Fishman' Sixty-fifth Birthday*". New York: Mouton de Gruyter E.T.
- Corson, D. J. (1992). "Minority cultural values and discourse norms in majority culture classrooms". *The Canadian Modern Language Review*, 48 (3), pp. 472-495.
- Curt, C. J. N. (1976). *Non-verbal Communication*. Bronx, NY: Northeast Center for Curriculum Development.
- DES (1984). "Initial teacher training: Approval of courses". Circular nº 21/84.
- DES (Department of Education and Science) (1987). *Quality in Schools: the Initial Training of Teachers*. London: HMSO.
- Dewey, J. (1938). *Experience in Education*. New York: Collier.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Lewes, Sussex: The Palmer Press.
- García Hoz, V. (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, E. (1990). "Educating teachers for language minority children". En Houston (ed.), pp. 717-729.
- Giles, H., Coupland, N., Williams, A. Y Leets, L. (1991). "Integrating theory in the study of minority languages". En Cooper, R. L. y Spolsky, B. (eds.), pp. 113-136.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). "La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB". *Revista de Educación*, N. 269, pp. 77-99.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- Ginsburg, M. (1988). *Contradictions in Teacher Education and Society. A critical analysis*. London: Falmer Press.
- Golombek, P. R. (1998). "A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge". En *TESOL Quarterly*, 32, pp. 447-464.
- Gower, R. Y Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook. A Reference Book for EFL Teachers in Training*. London: Heineman.
- Grant, C. A. Y Scada, W. G. (1990). "Preparing Teachers for Diversity". En Houston, W. R. (ed.), pp. 403-422.
- Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Griffiths, M. Y Tann, S. (1992). "Using reflective practice to link personal and public theories". *Journal of Education for Teaching* 18/1, pp. 69-84.
- Hall, E. T. (1989). "Unstated features of the cultural context of learning". *The Educational Forum*, 54 (1), pp. 21-34.
- Haste, H. (1987). "Growing into rules". En Bruner, J. y Haste, H. (eds.): *Making sense*. London: Methuen.

- Heath, S. B. (1986). "Taking a cross-cultural look at narratives". *Topics in Language Disorders*, 7 (1), pp. 84-94.
- Hewitt, E. (1999). "Developing Teacher-Researchers". En Faber, Gewehr, Jiménez Raya y Peck (eds.), pp. 173-198.
- Heyworth, F. (2003). "A New paradigm for language education", en Depuis, V et al.: *Facing the future: Language Educators across Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Houston, R. (ed) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Irvine, J. J. (1990): "Transforming teaching for the twenty-first century". *Educational Horizons*, 16-21.
- Jacobs, G. M. y Farrell, T. S. C. (2001). "Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education". *TESL-EJ* (edición electrónica), vol 5, nº 1, April
- Khun, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Korthagen, F. A. J. Y Kessels, J. P. A. (1999). "Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education". *Educational Researcher*, vol. 28, nº 4, pp. 4-17.
- Lange, D. L. (1990). "A blueprint for a teacher development program". En Richards, J. C. y Nunan, D. (eds.) (1990).
- Langer, J. A. (1987). "A sociocognitive perspective on literacy". En Langer, J. A. (ed.) *Language, literacy and culture: Issues of society and schooling* (pp. 1-20). Norwood, NJ: Ablex Publishing corporation.
- Madrid, D. (1988). "Formación inicial para el maestro de inglés". En de Vicente, P., Sáenz, O. y Lorenzo, M (eds) (1988), pp. 507-518.
- Madrid, D. (1998). "Función docente del profesorado de idiomas". En *La Función docente en Educación Infantil y Primaria desde las Nuevas Especialidades*. C. Gómez Castro y M. Fernández Cruz (coords.), Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 216-226.
- Madrid, D. (2003). "El uso de Internet para el desarrollo curricular en Primaria, Secundaria y Adultos". *Lenguaje y Textos*, 21:9-21.
- Madrid, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid, D. (2005). "Técnicas de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua Inglesa", en González Las, C. y Madrid, D: *Estrategias de Innovación Docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos*. Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Mardie, G. y Walker, M. (1980). "Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization". En Woods, P. (ed) *Teacher Strategies*. London, Croom Helm, pp. 98-124.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: a Comprehensive Introduction*. Boston: Little, Brown and Co.
- McNergney, R. y Carrier, C. (1981). *Teacher Development*. New York, MacMillan Publishing Co.
- Merchant, C. (1992). *Radical Ecology: The Search for a Liveable World*. New York: Rutledge.
- Montero Mesa, L. Y Vez, J. M. (1998). "Processes of Professionalisation and Deprofessionalisation of Teachers in Spain". En *TNTEE Publications*, vol. 1, nº 2.
- Mulkeen, T. A. Y Tetenbaum, T. J. (1987). "An integrative model of teacher education and professional development", *Educational Horizons (winter)* 85-7.
- Numrich, C. (1996). "On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies". En *TESOL Quarterly* 30 (1), pp. 131-153.
- Nunan, D. (eds.) (1990).
- Parla, J. (1994). "Educating teachers for cultural and linguistic diversity: a model for all teachers". *New York State Association for Bilingual Education Journal*, v9, p. 1-6.
- Pennington, M. (1989). "Faculty development for language programs". En Johnson, R. (ed) (1989), pp. 91-110.

- Pollard, A. (1994). "Towards a sociology of learning in Primary School". En Pollard y Bourne (ed.), pp.12-27.
- Popkewitz, T. (1979). "Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission". Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A. , San Francisco (cit. en Marcelo, 1989).
- Posner, G. (1985). *Field Experience: A Guide to Reflective practice*. New York: Longman.
- Richards, J. C. (1990). The dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching, en Richards, J. C y Nunan, D. (eds), p. 3-25.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Nunan, D. (eds.) (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarbaugh, L. E. (1979). *Intercultural Communication*. Rochelle Park, NJ: Hayden Book Company, Inc.
- Schlesinger, I. M. (1991). "The wax and wane of Whorfian views". En Cooper, R. L. y Spolsky, B. (eds.): *The influence of language on culture and thought: Essays in honor of Joshua A Fishman's sixty-fifth birthday*, pp. 7-44. New York: Mouton de Gruyter.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a new Design for Teaching and Learning in the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986). "Paradigms and research programs in the study of teaching". En Wittrock (ed.), pp. 3-36.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, Vo. 57, No. 1, pp. 1-22.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Tabachnick, B. (1981). "Teacher education as a set of dynamic social events", en B. Tabachnick et al. (eds.). *Studying Teaching and Learning*. New York, Praeger, pp. 76-86.
- Trappes-Lomax, H. Y McGrath, I. (eds) (1999). *Theory in Language Teacher Education*. Oxford: O.U.P.
- Trujillo Sáez, F. (2004). *Proyecto Docente para la Titularidad de Universidad*. Granada: Documento sin publicar.
- Trujillo, F. (2002). "Towards interculturality through language teaching argumentative discourse". *Cauce*, 25, pp. 103-119.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de la Lenguas Extranjeras*. Sarmiento: Homo Sapiens, Argentina.
- Vez, J. M. (2002). "Introducing a European dimension into EFL teacher Education". *Cauce*, 25: pp. 147-162.
- Vez, J. M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vogt, L., Jordan, C. Y Tharp, R. (1987). "Explaining school failure, producing school success: Two cases". *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), pp. 276-286.
- Williams, M. (1994). "Teacher Training for English Language Teachers". En Harvard, G. Y Hodgkinson, P. (eds) (1994), pp. 213-227.
- Williams, M. (1999). "Learning Teaching: a Social Constructivist Approach –Theory and Practice Or Theory with Practice?". En Trappes-Lomax y McGrath (eds.), pp. 11-20
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zeichner, K. Y GORE, J. (1990). "Teacher socialization". En R. Houston (ed) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, pp. 329-348.